

Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien

Asbrand, Barbara; Martens, Matthias; Nohl, Arnd-Michael

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Asbrand, B., Martens, M., & Nohl, A.-M. (2020). Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien. In S. Amling, A. Geimer, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 2-3/2020* (S. 299-328). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.70913>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Pädagogische Interaktionen in der dokumentarischen Interpretation von Videografien

Abstract: In diesem Beitrag untersuchen wir pädagogische Interaktionen in Schule und Kindertagesstätte, die sich empirisch als nicht selbstläufige Interaktionen zeigen. Wir weisen vor dem Hintergrund konversationsanalytischer Studien zur Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion auf die Bedeutung sozialer Identitäten für die Organisation der Interaktion in institutionellen, asymmetrischen Settings hin und grenzen diese von symmetrisch organisierten Interaktionen ab. An zwei empirischen Beispielen thematisieren wir die methodischen Folgen der institutionellen Rahmung von pädagogischen Interaktionen für die formale Analyse der Interaktionsorganisation und schlagen eine Erweiterung der Kategorien zu deren Bestimmung vor.

1. Einleitung: Zum Verhältnis von kommunikativem und konjunktivem Wissen in pädagogischen Interaktionen

Gegenstand dieses Beitrags ist die Analyse pädagogischer Interaktionen. Dabei gehen wir davon aus, dass in Erzieher*innen-Kind- sowie Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen rollenspezifisch unterschiedliche Orientierungsrahmen und daher neben konjunktiven auch kommunikative Sozialbeziehungen von großer Relevanz sind (vgl. Martens und Asbrand 2017; Nohl 2020). Grundlage des Beitrags sind unsere empirischen Analysen von videografierten pädagogischen Interaktionen aus dem schulischen Unterricht und dem Kindertagesstättenalltag. In der Bezugnahme auf konversationsanalytische Kategorien sehen wir eine Möglichkeit, die für die Dokumentarische Methode zentrale formale Analyse der Diskurs- bzw. Interaktionsorganisation für die Inter-

pretation pädagogischer Interaktionen auszudifferenzieren und damit der kommunikativen Verständigung und der Kommunikation von Regeln und Normen auch in der formalen Analyse Rechnung zu tragen.

Unserer Auffassung nach zeigen sich in pädagogischen Interaktionen, die durch Praktiken des Erziehens und des Lehrens geprägt sind, Besonderheiten der Konfiguration von konjunktivem und kommunikativem Wissen. Wir gehen selbstverständlich davon aus, dass in pädagogischen Interaktionen auch konjunktives Wissen und konjunktive Erfahrungsräume eine zentrale Rolle spielen. So ist z.B. zu erwarten, dass Lehrpersonen und Schüler*innen milieu- oder geschlechtsbezogene konjunktive Erfahrungen teilen. Auch ist klar, dass Unterrichten und Erziehen bzw. das Unterrichtet- und Erzogen-Werden selbst u.a. auf konjunktivem Wissen basieren, das in der Unterrichts- oder Erziehungspraxis emergiert. Gleichzeitig ist die pädagogische Interaktion aber auch durch konjunktive Erfahrungsräume bestimmt, die die Beteiligten nicht teilen. Beispielsweise ist die Rahmung des Unterrichts in professionsspezifischen oder berufsbiografischen Erfahrungen für Lehrpersonen relevant, aber nicht für die Schüler*innen. Währenddessen haben die erwachsenen Lehrpersonen keinen erfahrungsbasierten Zugang zur peerkulturellen Praxis der jugendlichen Schüler*innen. Lehrer*in-Sein und Schüler*in-Sein sind für uns spezifische konjunktive Erfahrungsräume, die im Unterricht simultan entstehen bzw. aktualisiert werden. Unterricht verstehen wir deshalb als einen „ungeteilten“ konjunktiven Erfahrungsraum, also als einen für Lehrer*innen und Schüler*innen jeweils anderen Erfahrungsraum (Martens und Asbrand 2017; Asbrand und Martens 2018). Auch als „interaktiver Erfahrungsraum“ (Bohnsack 2017, S. 121), in welchem sich verschiedene Habitus in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Normen, Identitäten und Rollenerwartungen z.B. an Lehrpersonen und Schüler*innen entwickeln und Umgangsweisen mit möglicherweise auch spannungsreichen oder widersprüchlichen Anforderungen habitualisiert werden (vgl. ebd.), ist Unterricht nur als „ungeteilter“ Erfahrungsraum beobachtbar, nämlich für Lehrpersonen und Schüler*innen in unterschiedlicher Weise.

Mit Mannheim (1980, S. 296) gehen wir davon aus, dass wir immer auf beiden Ebenen des Sozialen miteinander interagieren, dass das Soziale immer gleichermaßen von konjunktivem Verstehen und kommunikativer Verständigung bestimmt ist. Die Gleichzeitigkeit von atheoretischem und theoretischem Wissen betrachtet Mannheim (1964, S. 99) als eine anthropologische Grundkonstante. Auch in pädagogischen Interaktionen zeigt sich, dass Orientierungsschemata und -rahmen der Beteiligten auf komplexe Weise überlagert und aufeinander bezogen sind. Allerdings zeigt die Analyse der Videografien von Unterricht und Kita-Alltag, dass die asymmetrischen pädagogischen Interaktionen zwischen Erziehenden und Zu-Erziehenden bzw. zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen in besonderer Weise durch kommunikatives Wissen strukturiert sind – anders als dies etwa in Peerinteraktionen der Fall ist.

Mit diesem Beitrag möchten wir einen Vorschlag unterbreiten, wie – ergänzend zur Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode – konversationsanalytische Kategorien genutzt und weiterentwickelt werden können, um mit ihnen das komplexe „Turn Taking“ (Sacks et al. 1974) im Zuge pädagogischer Interaktionen in den (Be-)Griff zu bekommen. Wenn also beispielsweise die Lehrperson im schulischen Unterricht für die Verteilung des Rederechts zuständig ist oder wenn Kinder durch Erzieher*innen aufgefordert werden, sich in einer bestimmten Art und Weise zu verhalten. Diese Herausforderung stellt sich insbesondere in Forschungsprojekten, deren Datengrundlage Videografien von institutionell gerahmten, asymmetrischen und nicht selbstläufigen Alltagsinteraktionen sind. Denn anders als im Fall von Diskussionen mit Realgruppen, haben wir es hier nicht mit Gesprächen von Personen zu tun, die konjunktive Erfahrungen teilen und im Modus des unmittelbaren Verstehens miteinander interagieren.

Grundsätzlich gehen wir davon aus, dass erzieherische Interaktionen zentral durch „Zugemutungen“ (Lenzen und Luhmann 1997, S. 7; Nohl 2018; Asbrand und Martens 2020) strukturiert sind. In der Analyse ist dabei auch von Interesse, wie das Zugemutete von den Erziehenden kommuniziert und von den Zu-Erziehenden verarbeitet wird. Das Forschungsinteresse bezieht sich auf Praktiken des Erziehens und des Unterrichtens, in denen Kinder und Schüler*innen als jene adressiert werden, die z.B. über das schulisch relevante Wissen noch nicht verfügen, die noch nicht den aufgerufenen Normen entsprechen oder denen bestimmte Handlungsorientierungen (Nohl 2018) noch zugemutet werden müssen. Dabei begreifen wir Erziehen bzw. Unterrichten als eine interaktive Praxis, in die Erziehende bzw. Lehrpersonen ebenso wie Zu-Erziehende bzw. Schüler*innen qua gesellschaftlich festgelegter sozialer Rollen involviert sind.

Im Folgenden werden wir zunächst auf den Stand der Unterrichtsforschung eingehen, wobei wir einerseits den Beitrag konversationsanalytisch geschulter Analysen betonen und andererseits erläutern, wie wir (Asbrand und Martens 2018) die Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode für die Zwecke der Unterrichtsforschung weiterentwickelt haben (Kapitel 2). Anhand eines empirischen Beispiels aus der Unterrichtsforschung werden wir dann (in Kapitel 3) aufzeigen, wie sich die Orientierungsrahmen von Lehrperson und Schüler*innen unterscheiden und wie die pädagogische Interaktion im Unterricht auf der Basis kommunikativer Verständigung und der institutionellen Normen und Regeln der Schule gleichwohl reibungslos funktioniert (vgl. Martens und Asbrand 2017). Gleichzeitig wird an dem ersten empirischen Beispiel deutlich, dass das vorliegende Instrumentarium der formalen Gesprächs- und Interaktionsanalyse (vgl. Przyborski 2004; Asbrand und Martens 2018) einer zusätzlichen Erweiterung bedarf, wenn nicht-selbstläufige Interaktionen und Gespräche interpretiert werden. Wir nutzen daher das Potenzial der kon-

versationsanalytischen Kategorien und entwickeln es weiter, um die Gesprächsanalyse der Dokumentarischen Methode zu ergänzen (Kapitel 4). In einem zweiten empirischen Beispiel zeigen wir schließlich (Kapitel 5), wie konversationsanalytische Kategorien in die formale Analyse der Interaktionsorganisation gewinnbringend integriert werden können. Dabei handelt es sich um die dokumentarische Interpretation einer Videografie aus dem Alltag einer Kindertagesstätte, in der Erzieher*innen-Kind-Interaktionen aufgezeichnet wurden. In einem Ausblick (Kapitel 6) weisen wir auf die Potenziale und Forschungsprobleme, die sich aus unserem Vorschlag geben, hin.

2. Unterrichtsinteraktionen analysieren: Konversationsanalytische Forschung und Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode

*2.1 Organisation der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion: Ergebnisse der konversationsanalytischen Forschung*

Unterricht als eine gut erforschte Form pädagogischer Interaktion ist theoretisch und empirisch immer wieder als asymmetrisches Verhältnis zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen beschrieben worden, in dem sich komplementäre, einander ergänzende Positionierungen und Interaktionen der Beteiligten ergeben. Aufgrund der Wirksamkeit organisationaler Strukturen im Unterricht, die sich im historischen Prozess der Institutionalisierung von Schule und Unterricht entwickelt haben (vgl. Foucault 1977; Luhmann 2002; Helsper und Hummrich 2009; Caruso 2016), ist Unterricht für Lehrer*innen sowie für Schüler*innen mit differenten und gleichzeitig komplementären – also zueinander passenden – Erfahrungs- und Teilnahmemöglichkeiten verbunden.

In Bezug auf die Organisation der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion hebt Mazeland (1983, S. 77ff.) hervor, dass die sozialen Identitäten von Lehrperson und Schüler*innen von zentraler Bedeutung sind. Unterrichtsinteraktionen seien nur angemessen zu verstehen, wenn berücksichtigt werde, dass sich aufgrund von institutionell zugeschriebenen sozialen Identitäten unterschiedliche Teilnahmerechte und -möglichkeiten von Lehrpersonen und Schüler*innen am Unterricht ergeben. Mazeland schreibt: „Der Sprecherwechsel läuft in der Schule nicht unabhängig von den institutionellen Positionen ab: Lehrer und Schüler haben unterschiedliche Rechte und Pflichten in der Organisation des

Sprecherwechsels.“ (Mazeland 1983, S. 77). Anders als in symmetrischen Gesprächen (vgl. Sacks et al. 1974) sei es in der Schule nicht egal, wer „den turn“ habe.¹

Konversationsanalytische Studien können detailliert nachzeichnen, wie das Interaktionssystem rollenspezifisch sozialisiert: Sie zeigen ganz grundlegend, dass „der Unterricht naturgemäß kein harmonisches Interaktionsfeld darstellt, sondern von der Koexistenz zweier, häufig konfligierender Relevanzsysteme geprägt ist, einer Lehrerwelt und einer Kinderwelt“ (Streeck 1983, S. 203; siehe auch Rehbock 1981). Die asymmetrische Struktur des Unterrichts und die dadurch entstehende Komplementarität der Teilnehmungsformen konnte in den Studien von McHoul (1978), Mehan (1979), Cazden (1988) und Kalthoff (1995) bis in die formale Organisation auf der Mikroebene der Interaktion hinein nachgewiesen werden. Unterrichtsgespräche unterscheiden sich demzufolge deutlich von symmetrisch strukturierten Alltagsgesprächen (vgl. z. B. Sacks et al. 1974) – in der Schule etwa zwischen Lehrpersonen oder zwischen Schüler*innen.

Ein Unterschied liegt in der Frage der Verteilung oder Zuteilung der Redebeiträge (oder turns), die im symmetrischen Gespräch in der Regel auf der Grundlage der Anerkennung egalitärer Beteiligung und gleicher Rederechte aller Mitwirkenden beruht und Gegenstand einer (eher impliziten als expliziten) Aushandlung ist (vgl. auch Przyborski 2004). In der Schule hingegen erteilt die Lehrperson die Rederechte explizit und kann sie wieder entziehen und entscheidet so über die Verteilung, Reihenfolge und Dauer der Beteiligungsmöglichkeiten der Schüler*innen (vgl. Mazeland 1983, S. 79; vgl. auch Luhmann 2002). Die Asymmetrie und die Komplementarität des Unterrichtsgesprächs wird in der Einrichtung des Meldens besonders deutlich, die die Or-

1 Auch Luhmann (2002, S. 55) verweist auf das asymmetrische Rollenverhältnis, das auf gesellschaftlichen Vorverständigungen beruht und durch die Organisation Schule stabilisiert wird, als einem wesentlichen Merkmal der Beziehung von Lehrer*innen und Schüler*innen im Unterricht. Auf diese Weise entsteht zwar ein autonomes Interaktionssystem Unterricht, das aus sich selbst heraus operiert und seine eigene Geschichte fortsetzt, aber so, dass – insbesondere über die Rolle der Lehrperson – „Referenzen auf Organisation und Gesellschaft“ (Luhmann 2002, S. 105) sichtbar sind. Die Lehrperson hat die Rolle, die Beteiligung an der Kommunikation zu regeln. Dabei gilt: „Der Lehrer darf immer. Die Schüler müssen sich auf das Wahrnehmen des Wahrgenommenwerdens stützen, sie müssen sich melden.“ (ebd.) Während die Lehrperson den Verlauf der Interaktion und damit auch die Darstellungsmöglichkeiten der Schüler*innen durch Anweisungen und Fragen kontrolliert, bleiben für die Schüler*innen „nur korrespondierende Erfahrungen übrig: Warten, Zurückweisung, Unterbrechung, Geduld, Resignation.“ (Luhmann 2002, S. 105 mit Bezug auf Jackson 1973; vgl. auch Breidenstein 2006).

ganisation der Redebeiträge in einer größeren Gruppe erlaubt, in der vorausgesetzt wird, dass der gerade sprechenden Person die volle Aufmerksamkeit gehört (vgl. ebd.; auch Mehan 1979). Mit dem Melden erhalten die Schüler*innen die Möglichkeit, sich um das Rederecht zu bewerben. Diese Selbstauswahl verhält sich komplementär zu den Fragen und den Auswahlprozessen der Lehrperson. Asymmetrie und Hierarchie entstehen durch das Recht der Lehrperson, Bewerbungen um das Rederecht zurückweisen oder Redebeiträge abbrechen zu können, und durch den Umstand, dass die Erteilung des Rederechts an die nächste Person eigenlogisch nach den Kategorien der Lehrperson erfolgt und die Auswahlkriterien sowie die sich hinter den Meldungen verborgenden Anschläge für die Anwesenden intransparent sind. Schließlich ist der Zusammenhang von Melden und Drangenommen-Werden eine Konvention, die für die Schüler*innen bindend ist, nicht allerdings für die Lehrperson. Weder führt die Selbstauswahl durch das Melden automatisch zu einer inhaltlichen Partizipation am Unterrichtsgespräch noch stellt das Sich-Nicht-Melden einen Schonraum vor dem Zugriff der Lehrperson dar. Mazeland fasst dies so zusammen: „Der Lehrer ist von der Institution ‚selektiert‘, den turn zu haben und evtl. zuzuteilen; die Schüler sind institutionell verpflichtet, permanent verfügbar zu sein für die aktive verbale Einschaltung im Hauptdiskurs“ (1983, S. 99).

Die Ergebnisse der konversationsanalytischen Unterrichtsforschung weisen auf einen weiteren Aspekt der Organisation des Unterrichtsgesprächs, der Asymmetrie und Komplementarität bewirkt, hin. Während für symmetrische Gespräche „adjacency pairs“ (Sacks et al. 1974, S. 716), etwa Frage-Antwort-Paare typisch sind, ist für Unterricht eine „triadisch sequenzielle Struktur“ (Mazeland 1983, S. 81) aus Lehrerfrage bzw. Initiierung der Sequenz und Erteilung des Rederechts, Schülerantwort bzw. Redebeitrag und schließlich einer abschließenden Kommentierung oder evaluierenden Einschätzung durch die Lehrperson charakteristisch (I-R-E-Struktur nach Mehan 1979; vgl. auch McHoul 1978, 1990; Cazden 1986). In diesem Dreischritt wird die grundsätzlich „initiiierende[...], kontrollierende[...] und evaluierende[...] Rolle des Lehrers“ (Mazeland 1983, S. 98) in den Unterrichtsgesprächen deutlich. Zwei Funktionen dieser Interaktionsordnung wollen wir hier hervorheben: Zum einen hat die I-R-E-Struktur eine didaktische Funktion, insofern sie in stellvertretenden Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen Wissen für alle Schüler*innen im Klassenraum verfügbar macht. Bei Macbeth (2003) heißt es hierzu: „The three-turn ‘IRE’ sequence is a deeply constructive (or constitutive) exercise routinely deployed in the work of making “knowledge” public, witnessable, and observable from any chair in the room.“ (ebd. S. 258). Die Schüler*innenaussage (R) ist durch die Lehrer*innenaussagen (I-E) eingeraht, was eine fokussierte Wissensproduktion ermöglicht: Die Lehrer*innenfrage (I) selektiert relevante Wissensbereiche, die Evaluation (E) ordnet die Schüler*innenantwort (R) nachträglich als mehr oder weniger richtiges Wissen ein und wirkt ggf. korrigierend. Insofern können Schüler*innen

“hear the adequacy of replies in the production of teachers’ third turns, and thus can know an adequate or failed reply without themselves knowing what a correct reply would be. For them, ‘correctness’ is an interactional object first, and classroom discourse is usefully understood as a grammar of activity in and through which students can see and find the sense of their lesson in the detail of its discursive interactional production.“ (ebd. S. 260; vgl. auch Kalthoff 1995).

Eine andere Funktion der I-R-E-Struktur arbeitet Streeck (1983) heraus und betont, dass Lehrer*innenfragen – anders als Fragen in symmetrischen Gesprächen – nur nachgeordnet auf die Weitergabe bzw. das Erfahren von Informationen abzielen. Im Falle fachlicher Gespräche kennt nämlich die Lehrperson die (richtige) Antwort auf die gestellte Frage bereits. In erster Linie ist die Frage der Lehrperson also darauf ausgerichtet, in Erfahrung zu bringen, ob die befragte Person „die *Fähigkeit* zur Antwort besitzt“ (ebd., S. 206; H. i. O.). Die Fragen der Lehrperson haben also die Funktion von Prüffragen. Streeck fasst die Funktion des Unterrichtsgesprächs, in der sich die Logik und die Gewohnheiten natürlicher, symmetrischer Gespräche umkehren, folgendermaßen zusammen: „Der Institution Schule ist eine Definition von ‚Unterrichten als Prüfen‘ immanent, der Unterrichtsdiskurs reproduziert eine soziale Form des Lernens, welche die Lernenden schon im Prozess des Akkumulierens von Informationen in ein Verhältnis der Konkurrenz untereinander setzt.“ (ebd., S. 207; H. i. O.).

Diesen Charakteristika der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion und den dargestellten Unterschieden zur symmetrischen Alltagsinteraktion wollen wir in der Analyse von pädagogischen Interaktionen mit der Dokumentarischen Methode stärker Rechnung tragen.

2.2 *Dokumentarische Unterrichtsforschung: Weiterentwicklung des Kategoriensystems zur Analyse der Interaktionsorganisation*

Für die Analyse von Gruppendiskussionen mit der Dokumentarischen Methode hat Bohnsack auf die Fruchtbarkeit der Konversationsanalyse hingewiesen (Bohnsack et al. 2003; Bohnsack 2014). Das für die Dokumentarische Methode grundlegende Verständnis des Gesprächs als sich selbst steuerndes System stellt eine wesentliche Gemeinsamkeit der dokumentarischen Gesprächsanalyse und der Konversationsanalyse dar (vgl. Bohnsack 2014, S. 123). Die für die sequenzielle Gesprächsanalyse grundlegenden Interaktions- bzw. Diskurseinheiten vergleicht Bohnsack mit der von Sacks et al. (1974) beschriebenen Analyseeinheit der „adjacency pairs“ (vgl. Bohnsack 2014, S. 126). Wie schon von Bohnsack hervorgehoben (vgl. 2014, S. 123ff.), eignen sich konversationsanalytische Überlegungen auch dazu, Interaktionen

jenseits der Konjunktion, d.h. jenseits inkludierender Interaktionsmodi zu interpretieren. Unter den Vorzeichen der Milieuforschung fokussiert die Dokumentarische Methode allerdings solche Gespräche, in denen die konjunktiven Erfahrungsräume „kollektiver Entitäten“ (ebd., S. 124), etwa von Generationen, Schichten oder sozialen Geschlechtern rekonstruiert werden können. Bohnsack recurriert deshalb vor allem auf die soziolinguistische Gesprächsanalyse und konversationsanalytische Arbeiten zum *gemeinsamen Sprechen* (vgl. ebd., S. 128f.). Die dokumentarische Interpretation von Gesprächen konzentriert sich auf „Fokussierungsmetaphern“, in denen die Teilnehmenden des Gesprächs „einen ‚gemeinsamen Rhythmus‘ [...] bzw. eine ‚umfassende Verhaltenssymmetrie‘ [...] herstellen“ (ebd., S. 124).

Für die Analyse der Diskursorganisation von (selbstläufigen) Gesprächen mit der Dokumentarischen Methode sind diese theoretischen Positionen nach wie vor maßgeblich. Das von Bohnsack (2014) und in der Weiterführung durch Przyborski (2004) entwickelte begriffliche Inventar zur formalen Analyse der Diskursorganisationen und die Fokussierung auf den Zusammenhang von (mindestens) drei Sinneinheiten – Proposition, Elaboration und Konklusion – ist demnach passend für die Analyse von Gesprächen, die durch *gemeinsames Sprechen*, einen gemeinsamen Rhythmus und Verhaltenssymmetrien innerhalb der sprechenden Gruppe bestimmt sind. Die Analyse der Diskursorganisation hat hier die Funktion, formal zu bestimmen, *ob* bei einer Gruppe ein geteilter Orientierungsrahmen vorliegt oder nicht.

Bei der Analyse pädagogischer Interaktionen zwischen Lehrperson und Schüler*innen im Unterricht hat sich empirisch gezeigt, dass hier trotz Reibungslosigkeit der Abläufe die Grundlage eines gemeinsamen Sprechens und eines gemeinsamen Rhythmus nicht gegeben ist. Aus diesem Grund haben wir das etablierte Kategoriensystem zur Analyse der Diskursorganisation einerseits auf seine gegenstands- und grundlagentheoretischen Bedingungen für den Fall der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion reflektiert sowie andererseits Vorschläge zur Erweiterung der Interaktionsmodi gemacht (Martens und Asbrand 2017, s. Tab. 1).

Nimmt man zunächst die gegenstands- und grundlagentheoretischen Bestimmungen in den Blick, ist zu konstatieren, dass wir es im Falle von (institutionalisierten und organisierten) pädagogischen Interaktionen in der Regel gerade nicht mit Verhaltenssymmetrien zu tun haben, vielmehr bestimmen – wie oben bereits ausgeführt – asymmetrische Rollenstrukturen die Organisation der Interaktionen in Unterricht und Erziehung. Schon Mazeland (1983) hatte die Unterscheidung von institutionellen und konversationellen Kommunikationen zum Ausgangspunkt genommen, die konversationsanalytischen Studien zur Unterrichtsinteraktion seiner Zeit (insbesondere McHoul 1978) zu kritisieren. Diese hätten sich bei der Analyse der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion zu stark an einem Normalmodell verbaler Interaktionssysteme (namentlich am

Modell von Sacks et al. 1974) orientiert. Problematisiert wurde, dass das konversationelle, symmetrische Gespräch als Grundform aller verbalen Interaktion definiert wurde und damit die besonderen Bedingungen, unter denen in Schule kommuniziert würde, nicht genügend berücksichtigt werden könnten. Die turn-Organisation in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion wurde lediglich als „Modifizierung der Regeln für das ‚turn-taking-management‘ von Konversationen“ (Mazeland 1983, S. 100) eingeordnet. Zu wenig werde bei der Analyse der Unterrichtsinteraktion berücksichtigt, dass „die gesellschaftlichen Bedingungen der Institution Schule [...] das Sprechen in der Schulsituation [bestimmen]. Lehrer und Schüler müssen historisch ‚hinter ihrem Rücken‘ entwickelte, gesellschaftlich vorgegebene Zwecke der Institution Schule ausführen und können nur teilweise bestimmen, wie diese vorgegebene Strukturierung der Handlungsmöglichkeiten realisiert wird.“ (ebd.)

Im Verhältnis zur Rekonstruktion kollektiv geteilter Orientierungsrahmen, die sich in selbstläufigen Gesprächen aktualisieren, erfordert die Analyse asymmetrisch strukturierter pädagogischer Interaktionen (mindestens) eine zweifache Erweiterung. Im Kontext der Unterrichtsforschung haben wir für die Analyse institutioneller, nicht selbstläufiger Gespräche einen ersten Vorschlag zur Erweiterung der bekannten Interaktionsmodi (Przyborski 2004) vorgelegt und einen neuen Interaktionsmodus empirisch rekonstruiert und theoretisch eingeordnet (vgl. Tab. 1). In der empirischen Erforschung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im schulischen Unterricht hat sich gezeigt, dass er als institutionell und organisatorisch gerahmte pädagogische Interaktion exkludierende Interaktionsmodi aufweist, die sich unter den Prämissen der dennoch dauerhaften Kopräsenz von unterschiedlich ‚orientierten‘ Personen ergeben, die die Kommunikation nicht abbrechen können: Neben divergenten Interaktionen, in denen die Orientierungsdifferenzen verdeckt bleiben (vgl. Przyborski 2004, S. 252), begegnen uns in der empirischen Analyse von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen exkludierende und gleichwohl die pädagogische Interaktion nicht gefährdende Interaktionen, bei denen sich die unterschiedlichen Orientierungsrahmen von Lehrpersonen und Schüler*innen in einer spezifischen Passung befinden; diese haben wir als „komplementär“ bezeichnet (Martens und Asbrand 2017).²

Der Ergänzungsvorschlag bewegt sich vornehmlich auf der Ebene der Orientierungsrahmen und unterschiedlichen Interaktionsmodi, die mit geteilten bzw. differenten Orientierungen der an dem Gespräch bzw. der Interaktion Be-

2 Hier sprechen wir über die augenscheinlich reibungslos funktionierende Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion. Selbstverständlich zeigen sich im Unterricht auch divergente und oppositionelle Interaktionen, etwa in Situationen, die im Sinne des schulpädagogischen Diskurses als „Unterrichtsstörungen“ beschrieben werden können.

teiligten einhergehen. Hinsichtlich der Analyse der formalen Interaktionsorganisation³ bleibt der Vorschlag an den etablierten Kategorien (Proposition – Elaboration – Konklusion) orientiert, auch wenn wir einige Modifizierungen (etwa in Form der komplementären Proposition bzw. der kommunikativen Konklusion) vorschlagen, die der Spezifik der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion Rechnung tragen.

Inkludierende Interaktionsmodi		Exkludierende Interaktionsmodi		
Paralleler und univoker Modus	Antithetischer Modus	Komplementärer Modus	Divergender Modus	Oppositioneller Modus
Verhältnis der Orientierungen				
Geteilter Orientierungsrahmen	Geteilter Orientierungsrahmen	Komplementäre Orientierungsrahmen	Rahmeninkongruenz	Rahmeninkongruenz
Dreischritt der Interaktionseinheit				
1. Proposition 2. Elaborationen 3. Konklusion (bestätigt geteilte Orientierung)	1a. Proposition 1b. Antithese (bringt eine weitere Orientierungskomponente zum Ausdruck) 2. Elaborationen zu Proposition und Antithese 3. Synthese (fasst die Orientierungskomponenten zusammen und bestätigt die geteilte Orientierung)	1a. Proposition 1b. Komplementäre Proposition (Anschluss der initialen Proposition an den komplementären Orientierungsrahmen) 2. Elaborationen der Propositionen 1a und b 3. Kommunikative Konklusion (auf der Basis institutionalisierter Regeln)	1a. Proposition 1b. Divergenz (bringt abweichende Orientierung zum Ausdruck) 2. Elaborationen zu den propositionalen Gehalten der Proposition und der Divergenz 3. Rituelle Konklusion (als Themenverschiebung, Fremdrahmung, Nicht-Verstehen bleibt verdeckt)	1a. Proposition 1b. Opposition (bringt abweichende Orientierung offen zum Ausdruck) 2. Elaborationen zu den propositionalen Gehalten der Proposition und der Opposition 3. Rituelle Konklusion (als expliziter Abbruch der Kommunikation)

Tab. 1: Interaktionsmodi im Kategoriensystem dokumentarischer Diskurs- bzw. Interaktionsanalyse (Asbrand und Martens 2018, S. 212f.; im Anschluss an Przyborski 2004)

Mit Blick auf die Ergebnisse der konversationsanalytisch ausgerichteten Forschung erscheint uns eine zweite Erweiterung des Begriffsinventars der dokumentarischen Gesprächsanalyse bedenkenswert, gerade weil sie auf die formale Regelmäßigkeit von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen ausgerichtet ist und mit Mazeland (1983) auch die sozialen Identitäten berücksichtigen kann, mit denen die Beteiligten an der Interaktion teilnehmen. Mit Bezug auf Mehans Studien (vgl. Mehan 1979) versuchen wir eine Ausdifferenzierung

3 Für die auf Videografien basierende dokumentarische Unterrichtsforschung haben wir (Martens und Asbrand 2017) vorgeschlagen, statt von Diskursorganisation von Interaktionsorganisation zu sprechen, um die Beteiligung von Mimik, Gestik und anderen körperlichen Ausdrucksformen sowie die Beteiligung der Dinge in der formalen Analyse berücksichtigen zu können; auch Przyborski und Wohlrab-Sahr bezeichnen die „Rekonstruktion der formalen Struktur der Interaktion“ (2014, S. 297, H. i. O.) als Gegenstand der reflektierenden Interpretation.

der Kategorien der Interaktionsorganisation, vornehmlich innerhalb des komplementären Modus. Sie ermöglicht einen vertieften Blick in die Funktionen von z. B. Sprechakten, die von Lehrer*innen und Schüler*innen unter Bedingungen institutioneller Gespräche getätigt werden. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf der spezifischen Gerichtetheit und Bezüglichkeit der Sprechakte (siehe dazu Kapitel 4).

Im folgenden Kapitel werden wir zunächst die Weiterentwicklung der Dokumentarischen Methode für die Analyse von Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktionen an einem Interpretationsbeispiel zeigen. Die interpretierte Sequenz ist zudem ein Beispiel für eine komplementäre Unterrichtsinteraktion, in der sich die Orientierungsrahmen von Lehrperson und Schüler*innen zwar unterscheiden, sich aber zueinander in Passung befinden. Anschließend werden wir Kategorien der Konversationsanalyse dazu nutzen, die Ordnung und Dynamik pädagogischer Interaktionen begrifflich zu beschreiben (Kapitel 4); die Fruchtbarkeit einer dokumentarischen Interpretation von pädagogischen Interaktionen, die sowohl die (u.U. unterschiedlichen) Orientierungen der Interaktionsbeteiligten als auch die Dynamik des Interaktionsprozesses zu rekonstruieren vermag, möchten wir dann an einem zweiten Forschungsbeispiel aus einer Kindertagesstätte weiter verdeutlichen (Kapitel 5).

3. Komplementarität in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion: ein Beispiel der dokumentarischen Unterrichtsforschung

Das Unterrichtsbeispiel stammt aus einem Projekt, in dem Lehr- und Lernkompetenzen im individualisierten und differenzierten Unterricht der Sekundarstufe untersucht werden (vgl. Martens 2015, 2018, 2020). In der dokumentarischen Interpretation der Sequenz wurde – unter Berücksichtigung der richtungsspezifischen Erweiterung der Interaktionsmodi um den komplementären Modus – zunächst mit dem bekannten Begriffsinventar der Gesprächsanalyse gearbeitet (Proposition, Elaboration, Konklusion etc.), um die Orientierungsrahmen der Beteiligten zu rekonstruieren.

Gezeigt wird hier der Beginn einer Mathematik-Stunde in einer fünften Klasse einer integrierten Gesamtschule. Es geht um geometrische Körper. Die Schüler*innen sitzen teilweise an Gruppentischen, teilweise an in Reihen aufgestellten Tischen, ihre Blicke sind auf die Lehrerin, Frau Kramer, ausgerichtet, die den Schüler*innen gegenüber vor der Tafel agiert. Neben der Fachlehrerin ist der Co-Lehrer Herr Müller im Raum anwesend. Später wird er mit der Hälfte der Schüler*innen den Klassenraum verlassen (vgl. Fotogramm 1).



Abb. 1: Sequenz *Quader*, Fotogramm 1, Min. 17:16

- Lw: bevor wir anfangen noch=n kleines Trainingsprogramm und dann kann schon eine
 Lw: Gruppe mit=m Herrn (.) der Herrn Müller (.) rausgehn (6)
 Lm: L Mü
 Lw: was is das hier () das denkt ihr euch weg. (.)
 ?: L toll
 Lw: was ist das? (3) Janine #00:17:21-0#
 Jw: °ein Quader?° #00:17:22-3#
 Lw: ein Qu:ader sehr gu:t (.)

Während die Lehrerin verbal den Beginn der Unterrichtsstunde und ein vorge-schaltetes Trainingsprogramm ankündigt, geht sie zu einem Tisch in der Ecke des Raums und greift nach einem Karton, in dem sich blaue Gegenstände be-finden. Sie nimmt einen ca. 10 cm großen transparenten Gegenstand aus blauem Kunststoff heraus. Die Lehrerin geht in Richtung der Tafel und schaut dabei auf den Gegenstand, den sie am angewinkelten Arm etwa auf Kopfhöhe hält. Soweit erkennbar, sind die Blicke der Schüler*innen auf die Lehrerin bzw. den Gegenstand ausgerichtet. Durch die exponierte Positionierung des Gegenstands und durch die Positionierung der Lehrerin vor der Tafel adressiert sie alle Schüler*innen gleichzeitig. Die Interaktionskonstellation wird damit als eine lehrpersonen-zentrierte Unterrichtssituation initiiert und auch als solche fortgesetzt. Dadurch, dass die Lehrerin die Schüler*innen auffordert zu benen-nen, „was das ist“, also den Gegenstand, den sie hochhält, zu identifizieren, dokumentiert sich ein instruktivistischer Lehrhabitus der Lehrerin. Der Gegen-stand selbst wird vor dem Hintergrund dieses Lehrhabitus als ein didaktischer

Gegenstand selektiert, der der Anschauung fachlichen Wissens im Mathematikunterricht dient. Der Gegenstand wird zu einem Anlass, gewusstes mathematisches Wissen zu äußern. Die mit dieser Aufgabe („was ist das?“) von den Schüler*innen zu zeigende Kompetenz ist die korrekte Benennung des Gegenstands mit den im Mathematikunterricht eingeführten Fachbegriffen, also die Reproduktion bereits vorhandenen Wissens. Die Bezeichnung „Trainingsprogramm“ macht deutlich, dass mathematisches Wissen aus Sicht der Lehrerin trainiert werden kann.

Bereits während die Lehrerin den Gegenstand vom Lehrertisch holt und lange bevor die Lehrerin ihre Frage stellt, melden sich vier Schüler und zwei Schülerinnen. Tim und Emil schwenken den ausgestreckten Arm hin und her und schnipsen mit den Fingern. Im Anschluss an die Frage der Lehrerin melden sich zwei weitere Schüler. Wir interpretieren die non-verbale Handlung des Meldens durch die Schüler*innen als komplementäre Proposition, da sich hierin ihre Bereitschaft dokumentiert, an der von der Lehrerin initiierten Unterrichtsinteraktion teilzunehmen. Es zeigt sich eine Orientierung an Aufgabenerledigung (vgl. auch Breidenstein 2006) – hier die Bereitschaft, den gezeigten Gegenstand mit einem mathematischen Fachbegriff zu benennen. Die auf Reproduktion von Wissen ausgerichtete Lernpraxis der Schüler*innen verhält sich komplementär zum instruktivistischen Lehrhabitus der Lehrerin. Zeigen wird unter den Bedingungen eines instruktivistischen Lehrhabitus mit Benennen beantwortet.

Im Folgenden elaboriert die Lehrerin ihre Proposition, indem sie Janine, die sich selbst nicht gemeldet hatte, aufruft. Komplementär dazu erfüllt Janine die Anforderung, indem sie ihr Wissen über den Gegenstand (unsicher) zeigt („ein Quader“ wird mehr fragend als konstatierend gesagt). Damit elaboriert sie die Orientierung der Schüler*innen an Aufgabenerledigung und am Verständnis von schulischem Lernen als Wissensreproduktion. Es zeigt sich hier, dass die Lehrerin entsprechend ihrer eigenen Präferenzen eine Schülerin für die Beantwortung der Frage auswählt. Sie definiert damit auch, wer eines „Trainings“ bedarf. Es werden nicht die Schüler*innen aufgerufen, die sich melden und damit zu verstehen geben, dass sie die Antwort auf die Frage bereits kennen. Der Charakter des Unterrichtsgesprächs als Prüfungsgespräch wird hier deutlich, an dem Janine unsicher teilnimmt.

Die Lehrerin evaluiert die Aussage Janines mit einem „sehr gut“. Die Fähigkeit der Schülerin, einen geometrischen Körper als einen Quader zu erkennen, wird von der Lehrerin als Leistung anerkannt und explizit positiv bewertet. Dabei gleicht die Lehrerin durch bekräftigende Benennung des Gegenstands („ein Quader“) die Unsicherheit Janines aus. Sowohl in der Interaktion mit Janine als auch in der folgenden Interaktion der Lehrerin mit Henry, Ben und Tarek, die wir als Anschlusspropositionen bzw. Elaborationen der jeweiligen komplementären Orientierungen der Lehrerin und der Schüler*innen interpretieren, zeigt sich das für Unterricht typische Interaktionsmuster von

Lehrerfrage, Schülerantwort und Evaluation (vgl. Mehan 1979; Streeck 1983). Hier geht es nicht darum, dass die Schüler*innen propositionales Wissen zum mathematischen Gegenstand des Unterrichtsgesprächs konstruieren, vielmehr sollen sie ihr vorhandenes Wissen unter Beweis stellen (vgl. Streeck 1983). Dass sich die ganze Zeit immer mehrere Schüler*innen melden, deutet darauf hin, dass das kleinschrittige Frage- und Antwortspiel Routine ist und die Schüler*innen in der Erwartung daran teilnehmen, dass immer neue Fragen gestellt werden, zu denen man eine Antwort präsentieren kann.

- Lw: okay und, wie könn wir den beschreiben? (.) mh? (.) Henry? #00:17:30-5#
Hm: ähm er hat (.) mh: sechs Flächen, ähm (.) warte (.) #00:17:36-3#
Lw: Lich wart doch (.) ja.
Hn: zwölf (.) Kanten, und (4) sechs ne: (.) acht äh Ecken #00:17:45-7#
?: L°acht.°
Lw: genau (.) acht Ecken @genau@ (.) gut (.) gut und jetzt guckt euch mal die Flächen aus
?: L()?)
H: L@(.)@
Lw: wie sehn die aus, (.) wer kann mir die Flächen beschreiben? (.) Ben. (.) Mh?
#00:17:56-
B: ähm (.) immer die Gegenüberliegenden sind gleich groß #00:17:58-6#



Abb. 2: Sequenz Quader, Fotogramm 2, Min. 17:24

Während die Lehrerin nach einer Beschreibung des Quaders fragt, hält sie den Gegenstand etwas weiter von sich weg, dreht ihn dabei hin und her und betrachtet ihn. Die Lehrerin formuliert auf der *kommunikativen* Ebene die Auf-

gabe, den Gegenstand zu beschreiben, und führt hier vor, dass zur Beschreibung eine gründliche Betrachtung des Gegenstands gehört. Aufgrund der Entfernung und der Größe des Quaders ist das für die Schüler*innen in dieser Situation aber nicht möglich. Hierin zeigt sich eine Inkonsistenz von Orientierungsschema und -rahmen: Explizit gefordert werden Beschreibungen. Auf der Ebene des *konjunktiven* Lehrhabitus geht es hingegen darum, dass die Schüler*innen vorhandenes Wissen über die Merkmale eines Quaders reproduzieren.

Auf die Frage melden sich mehrere Schüler*innen und signalisieren auf diese Weise weiterhin ihre Bereitschaft, die geforderte Antwort zu geben. Die Lehrerin wählt Henry aus, der sich durch Melden um die Antwort beworben hatte. Die zögerlich hervorgebrachte Information („acht Ecken“) wird von der Lehrerin wiederholt und auf diese Weise als richtiges Wissen markiert. Dieses ist in diesem Setting ganz klar definiert und wird in einem enggeführten Unterrichtsgespräch durch die Lehrerin und die Schüler*innen arbeitsteilig hervorgebracht. Die Nachfragen der Lehrerin nach der Beschreibung und Bezeichnung der Flächen, die Antwort durch Ben und Tarik sowie die Evaluation der Schüleräußerungen verlaufen nach demselben Muster. In Bens Antwort („immer die gegenüberliegenden sind gleich groß“) auf die Frage „wie die Flächen aussehen“ zeigt sich noch einmal, dass die Schüler*innen auf die impliziten Gehalte der Lehrerinnenäußerung reagieren: Obwohl Beschreiben gefordert ist, wird regelhaftes, allgemeines Wissen reproduziert.

- Lw: du hast es ganz toll (.) die zu der, die zu der, und die zu der das is ganz super (.) a:ber noch was (3) die Flächen wie heißen die denn? (.) mh? (.) Tarik. #00:18:12-6#
- Tm: also vier Rechtecke und (.) zwei Quadrate, #00:18:16-1#
- Lw: ganz toll (.) [erfreutes Geräusch] (.) [erfreutes Geräusch] #00:18:19-4#
- Lm: ja (.) Tarik. #00:18:20-7#
- Lw: nei- nein ich mein die ganze Klasse (.) das is Wahnsinn
- Lm: $\text{Lachso } ^\circ @ (.) @ ^\circ (.) \text{ tschuldigung. } \#00:18:23-5\#$
- Hm: $\text{L} @ (.) @$
- Lw: (.) die ganze Klasse. weil ich hab (.) wisst ihr noch vor ner Woche hab ich=s hochgehalten (.) das=n Quadrat (2) und was is=n Quadrat? #00:18:30-3#



Abb. 3: Sequenz Quader, Fotogramm 3, Min. 18:19

Im Anschluss an Tariks Äußerung wendet sich die Lehrerin von den Schüler*innen ab und Herrn Müller zu und macht in seine Richtung eine "Strike"-Geste. Sie ballt die rechte Hand zur Faust, streckt die Faust empor, der Arm bleibt dabei angewinkelt, und zieht dann den Arm wieder nach unten, an ihrem Oberkörper vorbei; dabei winkelt sie auch das rechte Bein etwas an und zieht den Fuß hoch. Mit der Freudengeste und den freudigen Ausrufen signalisiert sie, dass etwas Schwieriges geschafft ist (das Training war erfolgreich). Wir interpretieren diese Interaktionsbewegung als kommunikative Konklusion, da sie nicht nur Tareks Antwort evaluiert, sondern die Trainingseinheit insgesamt. Verbal und mit einer Handbewegung in die Richtung der Schüler*innen erweitert Frau Kramer den Erfolg auf die gesamte Schüler*innengruppe und unterstellt, dass alle Schüler*innen über das gezeigte Wissen über den Quader verfügen. Indem Frau Kramer die Freudengeste an Herrn Müller richtet, zeigt sich, dass die Lehrerin den Trainingserfolg auf Seiten der Lehrpersonen sieht. In beidem kommt der instruktivistische Lehrhabitus zum Ausdruck: Wissenserwerb ist das Ergebnis der Vermittlung durch die Lehrpersonen.

Zusammengefasst lässt sich festhalten: Unter Berücksichtigung der Gesten, der Handlungen, der Dinge und der Positionierung der Körper im Raum lässt sich für die Lehrerin ein instruktivistischer Lehrhabitus rekonstruieren. Dieser beinhaltet die Kontrolle der Lehrerin sowohl über die soziale Ordnung des Unterrichts als auch über die Korrektheit des fachlichen Wissens. Wissenserwerb wird als Vermittlung und Training aufgefasst. Komplementär dazu verhalten sich die Orientierung der Schüler*innen an Aufgabenerledigung und ihr Lernhabitus der Reproduktion von Wissen.

Mit dem Beispiel sollte deutlich werden, wie unterschiedliche, aber komplementär zueinander passende Orientierungsrahmen in der Analyse von Unterrichtsvideografien rekonstruiert werden können. Gleichzeitig zeigt das Beispiel, dass es sich bei der Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion um eine zwar reibungslose, aber hochgradig formalisierte, nicht-selbstläufige Interaktion handelt. Habituelle Praktiken der Beteiligten und die kommunikative, regelgeleitete Interaktion überlagern sich polykontextural (vgl. Vogd 2011). Die Orientierungen der Lehrerin und der Schüler*innen stellen füreinander Kontexturen dar, aber nicht nur die Art und Weise, wie der Unterricht durch den Lehrhabitus bestimmt wird, sondern auch die spezifische formalisierte Interaktion auf der Ebene des kommunikativen Wissens bilden einen konjunktiven Erfahrungsraum, in dem ihr Schülerhabitus sich entwickelt und gefestigt hat. Der Umstand, dass schulischer Unterricht asymmetrisch strukturiert und die Interaktion weitgehend durch die Lehrperson bestimmt ist, konstituiert eine spezifische soziale Ordnung des Unterrichts, an die sich die Schüler*innen im Laufe ihrer Schulzeit anpassen, wie sich auch empirisch rekonstruieren lässt (vgl. Petersen 2015). Einerseits emergiert ein Schülerhabitus, der die Rollendifferenz von Lehrpersonen und Schüler*innen internalisiert und eine gleichmaßen affirmative wie distanzierte Haltung zu den schulischen Normen beinhaltet und den Breidenstein (2006) als „Schülerjob“ bezeichnet. Andererseits wird ein routinierter Umgang der Schüler*innen mit den Anforderungen der Lehrperson und der formalisierten Interaktion habitualisiert, der die paradoxe Unterrichtsinteraktion auch unter der Bedingung nicht kollektiv geteilter Orientierungsrahmen funktionieren lässt.

Von selbstläufigen Gesprächen unterscheidet sich die Interaktion in mehrfacher Hinsicht: Das Unterrichtsgespräch kommt überhaupt nur in Gang, weil die Lehrerin mit der Interaktionsbewegung, die wir als Proposition interpretieren, eine eindeutige Aufforderung an die Schüler*innen formuliert, sich im Folgenden an der fachlichen Interaktion zu beteiligen. Im weiteren Verlauf bestimmt die Lehrerin über die konkreten Möglichkeiten der Beteiligung im Klassenraum sowohl in inhaltlicher Hinsicht (in dieser Sequenz kann vorhandenes Wissen über geometrische Körper gezeigt werden) als auch hinsichtlich der Frage, welcher Schüler bzw. welche Schülerin das Rederecht erhält. Zum Zeitpunkt der Frage der Lehrerin nach der Bezeichnung des gezeigten Gegenstands signalisiert knapp die Hälfte der anwesenden Schüler*innen durch die Meldung, dass sie der Aufgabe nachkommen möchten; tatsächlich kann aber nur eine Person die Frage der Lehrerin beantworten. Wir sehen eine formalisierte Interaktion, die für die Schüler*innen zudem durch Fremdbestimmung gekennzeichnet ist. Durch eine Erweiterung der Analyse auf konversationsanalytische Kategorien wird es möglich, diesen Aspekt im Rahmen einer dokumentarischen Interpretation besser gerecht zu werden.

4. Zur Erweiterung der sequentiellen Interaktionsanalyse

Für die Analyse nicht selbstläufiger Gespräche erscheint uns eine Erweiterung des Begriffsinventars der dokumentarischen Gesprächsanalyse mit Rückgriff auf die Konversationsanalyse bedenkenswert, gerade weil sie auf die formale Regelmäßigkeit von Gesprächen ausgerichtet ist.

Interaktionen weisen eine „Geordnetheit“ auf, die von den Beteiligten – allerdings eher implizit als explizit – „erkannt und benutzt wird“ (Schegloff und Sacks, zit. n. Bergmann 1981, S. 15) und von uns rekonstruiert werden kann. Das „Turn-Taking“ (Sacks et al. 1974) selbstläufiger Interaktionen unterscheidet sich jedoch, wie gezeigt (Abschnitt 2), von demjenigen der Unterrichtsinteraktion, wie es Mehan (1978) analysiert hat. Besonders dominant erscheint ihm eine Struktur, in der zwei „adjacency pairs“ (Sacks et al. 1974, S. 716) geradezu „gekoppelt“ (Mehan 1978, S. 42) vorliegen: Die Lehrperson initiiert durch eine Frage eine Antwort der Schüler*innen, die wiederum von der Lehrperson hinsichtlich ihrer Angemessenheit evaluiert wird (Mehan 1979; vgl. auch Streeck 1983).

Auch vor dem Hintergrund unserer eigenen empirischen Analysen sind hier zwei Punkte relevant: Erstens muss die Art und Weise, wie ein*e Interaktionsbeteiligte*r in symmetrischen Interaktionen den Nächsten oder die Nächste auswählt („current speaker selects next“; Sacks et al. 1974, S. 709), in pädagogischen Interaktionen anders eingeschätzt werden: Zunächst gilt, dass immer die Lehrperson dazu bestimmt ist, den Turn zu haben und zu selektieren, wer den Turn als nächstes haben wird. Darüber hinaus kann die Art und Weise, wie die Turnvergabe erfolgt, noch ausdifferenziert werden: Man kann – wie dies die Lehrerin mehrfach tut („was ist das?“, „Janine“, „wie könn wir den beschreiben?“, „Henry?“) – den nächsten Turn eigens in Gang bringen – dies wird von Mehan (1978, S. 42) als „initiation act“ bezeichnet – und so mit Nachdruck versehen, dass eine Nichtübernahme des Turns (auf Seiten der Schüler*innen) als abweichende Handlung problematisierbar würde; wir sprechen hier von einem *initiiierenden Turn*. Und man kann den nächsten Turn bloß nahelegen – dies lässt sich mit Turner (1976, S. 237) und Schütze (1980, S. 89) als *konditionell relevanzierender Turn* bezeichnen: Indem Janine mit einem leise gesprochen und fragenden „°Quader°?“ antwortet, legt sie eine Evaluation seitens der Lehrerin nahe. Deren Turn („ein Qu:ader sehr gu:t“) ist dann einerseits *konditionell relevanziert*. Andererseits – und dies ist der zweite Punkt – handelt es sich hier zugleich um einen *retrograd relevanzierenden Turn*, verleiht doch „die positive Bewertung einer Schüler-Antwort [...] dieser *rückwirkend* assertorische Kraft“ (Streeck 1983, S. 206; Hervorh. d. A.). Da die meisten Turns sowohl auf einen vorangegangenen als auch einen nachfolgenden Turn referieren, lassen sie sich doppelt qualifizieren (z.B. – in Bezug

auf einen vorangegangenen Turn – als retrograd relevanzierender und – in Bezug auf einen nachfolgenden Turn – als initiiender Turn). Markanter als bei dieser Interaktion sind retrograd relevanzierende Turns jedoch, wenn mit ihnen zuvor aufgeführtes Handeln nachträglich als abweichend markiert wird, wie wir es in unserem zweiten Beispiel anhand der Interaktion zwischen Kindern und Erzieherin zeigen werden.

In unserem Unterrichtsbeispiel zeigen sich aber noch weitere Formen von Turns: Das frühe Melden der Schüler*innen, bevor die Frage gestellt ist, lässt sich als *selbstselektiver* oder als *selbstinitiiert* Turn bezeichnen („self selection“ bei Sacks et al. 1974, S. 703). An dieser Stelle ist es wichtig, dass wir das Turn Taking eben nicht nur als verbale Interaktion fassen:⁴ Denn einen verbalen Beitrag können diese Schüler*innen ja nicht leisten, ohne von der Lehrerin aufgerufen zu werden, wohl aber einen nonverbalen (durch ihr Melden). Demgegenüber handelt es sich dann bei dem Interaktionsbeitrag von Janine um einen *fremdinitiierten* Turn, stellt dieser doch die erwartungsgemäße Reaktion auf die personalisierte Aufforderung der Lehrerin („Janine“) dar. Wie sich in Kapitel 5 zeigen wird, müssen wir es aber nicht immer mit einer Antwort („reply“ im Sinne von Mehan 1978, S. 42) auf eine Frage zu tun haben; der fremdinitiierte Turn kann auch – als Folge einer Ermahnung – die nonverbale Aufführung gewünschten Handelns (etwa: ordentlich in einer Schlange zu stehen) darstellen.

Wichtig ist festzuhalten, dass die Analyse der Geordnetheit und Dynamik der nicht-selbstläufigen, sondern institutionell gerahmten Interaktion die für die reflektierende Interpretation zentrale Frage nach den propositionalen Gehalten der Interaktionsbewegungen nicht ausschließt oder ersetzt. Vielmehr lässt sich beides miteinander verbinden, wie in dem folgenden Interpretationsbeispiel deutlich wird.

5. Erziehung in der Kindertagesstätte: Analyse der Erzieher*in-Kind-Interaktionen

Das folgende Beispiel stammt aus einer Kindertagesstätte und macht Erziehungspraktiken rekonstruierbar. Die Aufnahme setzt zu einem Zeitpunkt ein, als mehrere Kinder sich in eine Schlange gestellt haben, um sich vor dem Mittagessen Getränke einzuschenken.⁵ Die Erzieherin hockt neben dem Tischchen, auf dem die Getränke stehen, auf den Knien. Um zu rekonstruieren, was

-
- 4 Die Konversationsanalyse wurde schon früh um die Rekonstruktion nonverbaler, körperlicher Interaktionsbeiträge erweitert (siehe als Überblick: Jewitt et al. 2016, S. 88ff).
 - 5 Das Video wurde von Susann Elfriede Christa Schmidt aufgenommen, die hierzu auch ihre Bachelorarbeit geschrieben hat. Wir danken ihr dafür, uns diese Passage des Videos zur Verfügung gestellt zu haben.

im Folgenden passiert, muss man erstens die videografierten Praktiken der Kinder und der Erzieherin als Interaktionsbeiträge berücksichtigen, ohne das Turn Taking auf die verbale Kommunikation zu reduzieren. Und zweitens ist es hilfreich, neben der Vermittlung von Wissen und Können, wie wir sie als zentrale Praxis im Unterricht aufgezeigt haben, auch einen Begriff von Erziehung zu haben. Erziehung verstehen wir, daran sei hier erinnert, als Zumutung von Handlungs- und Lebensorientierungen (siehe dazu Nohl 2018). Im Erziehungsprozess wird die habituierte Regelmäßigkeit einer Praxis, für die der Orientierungsbegriff steht (vgl. Bohnsack 2014, S. 137f.), von den Edukand*innen zunächst als heteronomer, normativer Anspruch – im Sinne eines „Orientierungsschemas“ (Bohnsack 2001, S. 229) – erfahren. Mit dieser Zumutung gehen die zu Erziehenden eigenlogisch um, auch wenn die Resultate des Erziehungsprozesses „kommunikativ überprüft werden“ (Kade und Seitter 2003, S. 604).



Abb. 4: Sequenz Teeschlange, Fotogramm 1, Min. 0:01

Nun zu dem Forschungsbeispiel: Drei synchrone Interaktionen kennzeichnen die ersten vier Sekunden. Wir konzentrieren uns zunächst auf die Interaktion zwischen der Erzieherin und Km1; diesem hat die Erzieherin ein Getränk eingeschenkt, er hält seinen blauen Becher mit beiden Händen fest und wendet sich nach links, in Richtung der Esstische. Dabei fasst die Erzieherin ihn noch mit ihrer linken Hand an den rechten Unterarm und führt ihn auf diese Weise.

Darin, dass Km1 sich selbst nach links dreht, um aus der Schlange heraus und zu einem Tisch hin zu gehen (*selbstinitiiert* Turn), dokumentiert sich,

dass diese Ordnung des Schlangestehens bei ihm schon (weitgehend) habituiert ist.⁶ Km1s Bewegung lässt sich (vorläufig) als eigenständiges Praktizieren der Ordnung (Regel) des Teeschlangestehens bezeichnen. Dass die Erzieherin ihn hierbei aber an der Hand hält und gewissermaßen geleitet, zeigt, dass sie dieser Ordnung zugleich Nachdruck verleiht und der Habitualisierung durch Km1 nicht vollständig vertraut. Mit der Interaktionsbewegung der Erzieherin wird auch der vorangegangene, selbstinitiierte Turn von Km1 in seiner Bedeutung verändert, es handelt sich bei der Handbewegung der Erzieherin also um einen *retrograd relevanzierenden Turn*. Der propositionale Gehalt des Turns der Erzieherin, der auf der Erziehungsbedürftigkeit der Kinder und der Nicht-Selbstverständlichkeit der Ordnung pocht, und die Bewegung von Km1 sind insofern komplementär, als dass Km1 sich trotz seines eigenständigen Handelns von der Erzieherin führen lässt, seine Erziehungsbedürftigkeit oder zumindest die Erziehungsberechtigung der Erzieherin also anerkennt. Es dokumentiert sich, dass die Erziehungspraktiken der Erzieherin darauf ausgerichtet sind, eine geordnete Schlange zu bilden.

In der Zwischenzeit hat Kf6, die hinter Km5 in der Reihe steht, ihre Hände auf Km5s Schulter gelegt, hält sich dort fest und lehnt sich mit ihrem Oberkörper ein wenig nach hinten. Kf7 steht hinter Kf6 und hat sich auf die gleiche Weise an Kf6s Schulter gehängt. Die Kinder stehen sehr eng beieinander, ihre Körper berühren sich. Km5 schiebt jetzt die Hände von Kf6 von seiner Schulter weg, während Kf7 Kf6 an den Schultern zieht, woraufhin Kf6 das Gleichgewicht verliert, nach hinten fällt und dabei Kf7 mit sich reißt. Beide Mädchen landen schließlich auf dem Boden, die Teeschlange gerät in Unordnung. Es dokumentiert sich hierin ein spielerisch-aktionistischer Umgang mit der Ordnung des Schlangestehens durch die Kinder. Diese Orientierung verhält sich divergent zum Interesse der Erzieherin an der Herbeiführung einer ordentlichen Teeschlange.

6 Noch weitergehend – und unter Einbezug der anderen Kinder – könnte man dies so interpretieren, dass auch habituiert wird, wofür das Schlangestehen steht: Der kindseitige Umgang mit der begrenzten Ressource Erwachsener/Erzieher*in. Habituiert werden Erwartungserwartungen, die sich aus den Bedingungen der Bildungs- und Erziehungsinstitution ergeben: die gruppenweise Behandlung von Kindern und Heranwachsenden durch einzelne Erwachsene unter Bedingungen klarer Rollenzuweisungen.

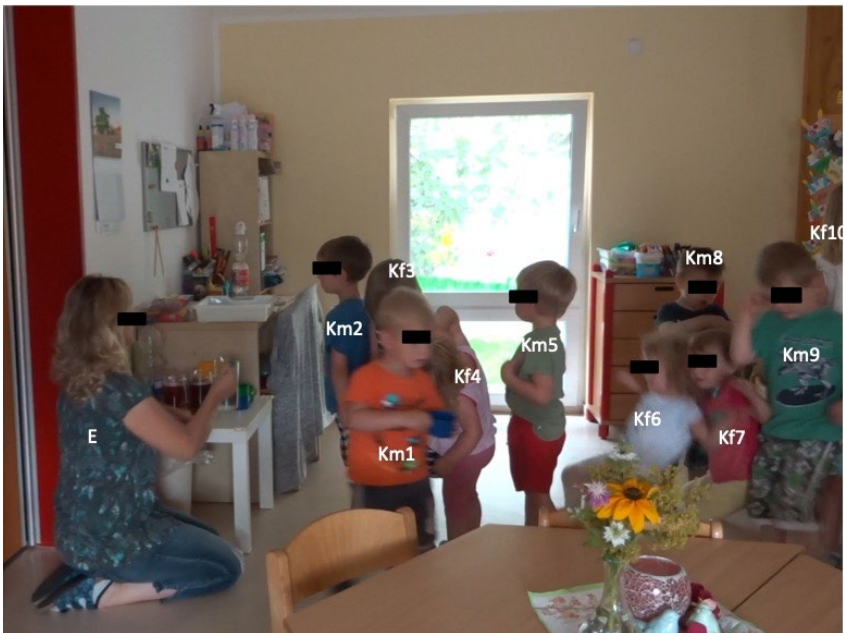


Abb. 5: Sequenz Teeschlange, Fotogramm 2, Min. 0:03

Es zeigt sich hier das simultane Ineinandergreifen mehrerer synchroner Interaktionssysteme: Das Interaktionssystem des Schlangestehens, das alle Kinder und die Erzieherin umfasst, und das Interaktionssystem von Km5, Kf6 und Kf7, die sich aneinanderhängen und sich während des Schlangestehens spielerisch die Zeit vertreiben. Ähnlich verhält es sich wohl auch bei Kf3 und Kf4, dem dritten Interaktionssystem, die zur gleichen Zeit miteinander verbal und körperlich interagieren. Das Schlangestehen kann zunächst als eine komplementäre Interaktion von Erzieherin und Kindern rekonstruiert werden. Dabei befinden sich die Sicht der Erzieherin auf die Kinder als erziehungsbedürftig und die Orientierungen der Kinder in Passung. Diese anerkennen die asymmetrischen Rollen und die Berechtigung der Erzieherin, die Regeln und Verhaltensweisen vorzugeben und durchzusetzen. Die Zumutung der Erzieherin besteht in der Erwartung, dass sich die Kinder vor den Mahlzeiten zum Getränke-Einschenken in einer ordentlichen Reihe aufstellen. Diese Handlungsorientierung ist – zumindest von einigen Kindern – weitestgehend habitualisiert. Gleichzeitig dokumentiert sich im spielerischen Umgang mit der Regel des Anstellens in einer Reihe eine Orientierung an peerbezogenen Aktionismen, die sich divergent zur Orientierung der Erzieherin an Ordnung verhält. Die Re-

levanz, die die Erzieherin der Herstellung einer ordentlichen Schlange be-
misst, dokumentiert sich im Fortgang der Sequenz auch in der Interaktion der
Erzieherin mit Kf4. Denn während Kf3 sich im Anschluss an die Interaktion
mit Kf4, die hier nicht ausführlich beschrieben werden kann, wieder vollstän-
dig in die Reihe einreihet, tritt Kf4 allerdings aus dieser heraus und geht nach
vorne. Sie steht jetzt neben der Schlange und durchbricht damit ebenfalls die
Ordnung der Teeschlange. Dies kann als *konditionell relevanzierender Turn*
interpretiert werden, mit dem Kf4 eine Reaktion der Erzieherin nahelegt (die
kurz darauf auch erfolgt).



Abb. 6: Sequenz Teeschlange, Fotogramm 3, Min. 0:05

Kf6:	Ich mach das	#00:00-00:03#
Kf7:	Ich mach das	
E:	└ So der nächste bitte,	
K?:	() wie Du,	#00:04-00:05#
K?:	(würdes) auch Ihr	
Kf6:	((heult zunächst leise, dann laut auf))	#00:06-00:14#
E:	Nicht (so) (I) Äh	#00:08-00:09#
E:	Kf7 hör bitte auf zu schubsen Kf6 war vor Dir	#00:13-00:20#

Kurz zuvor schon sagt die Erzieherin: „So der nächste bitte,“. Dies fällt gerade deshalb auf, weil das Wegtreten von Km1 wie auch das Herantreten von Km2 reibungslos funktionieren. Auch Km2 praktiziert die Ordnung des Teeschlangestehens eigenständig. Dass dies aber von der Erzieherin nicht für selbstverständlich gehalten wird, deutet darauf hin, dass das Schlangestehen zum Getränke Einschenken selbst das Ergebnis eines Erziehungsprozesses ist, also zu einer nahezu habitualisierten Handlungsorientierung geworden ist. Gerade hier, wo die Erzieherin gegenüber Km1 und Km2 eine ohnehin schon an den Tag gelegte Praxis nonverbal und bei Km2 dann verbal nochmals verstärkt, lässt sich von einem *katalysierenden Turn* sprechen, im Unterschied zu den initiiierenden Turns, die wir im ersten Beispiel identifiziert haben. Das Prinzip des Schlangestehens, das sequenzielle Abfertigen, wird in dieser konventionellen, zitathaften Wendung („So der nächste bitte,“), die Bezüge zu anderen Kontexten enthält und damit die Zumutung des Schlangestehens verallgemeinert, noch einmal verbalisiert. Mit dem *katalysierenden Turn* erweitern wir das in Kap. 4 vorgestellte Kategoriensystem und bezeichnen damit Turns, mit denen der eine Interaktionspartner (in diesem Fall die Erzieherin) bereits begonnene Handlungen des anderen Interaktionspartners (in diesem Fall von Km2) be- und verstärkt, nicht aber erst initiiert.

In den nächsten drei Sekunden (0:04-0:07) geht Kf4 an der Schlange vorbei zum Getränketisch. Kf6 und Kf7 stehen wieder auf, wobei letztere noch im Aufstehen Kf6 an die Brust stößt und sich dann an deren linker Schulter festhält. Kf6 heult auf. Dieses Aufheulen selbst hat als Turn eine doppelte Bedeutung: Hinsichtlich der Interaktion mit Kf7 handelt es sich um einen konditionell relevanzierenden Turn, mit dem u.U. Protest ausgedrückt wird, auf den Kf7 reagieren kann, aber nicht muss. Hinsichtlich der Interaktion mit der Erzieherin lässt der Turn sich als *konditionell relevanzierend* oder sogar *initiiierend* verstehen, wird hiermit doch der Erzieherin signalisiert, dass sie eingreifen solle – um dies genauer zu interpretieren, bedarf es aber weiterer Szenen, in denen Ähnliches passiert.⁷ In der vorliegenden Sequenz wird indes evident, dass die Erzieherin sowohl das Aufheulen als auch Kf4s Ausscheren aus der Ordnung als Abweichung von dieser betrachtet, aber nur das erstere zu einem Erziehungsanlass macht: Die Erzieherin widmet sich Kf7 mit einem Kopfschütteln und dem Rumpfsatz „Nicht (so)“, zeitgleich zieht sie die neben der Schlange stehende Kf4 zu sich und nimmt sie auf den Schoß. Dort bleibt Kf4 sitzen, während die Erzieherin fortfährt, den Kindern der Reihe nach Tee einzuschenken.

Im Unterschied zu den vorangegangenen Turns der Erzieherin, in denen sich komplementäre Propositionen dokumentierten, bei denen der Zumutungs-

7 Die folgende Interaktion zwischen Kf6 und Kf7 kann in diesem Beitrag auch aus Platzgründen nicht weiter betrachtet werden.

charakter der von der Erzieherin eingeforderten Handlungsorientierung nur gering war, da Km1 diese Handlungsweisen ohnehin weitgehend habitualisiert hatte, handelt es sich bei der Reaktion der Erzieherin auf Kf7 nun um eine komplementäre Proposition, die die Zumutung voll zur Geltung bringt. Zugleich liegt hier ein *retrograd relevanzierender Turn* vor, der vorangegangenes Handeln als abweichend markiert: Die Erzieherin inhibiert das Handeln von Kf7 und Kf6, indem sie sie dazu auffordert, etwas – wohl das, was zum Heulen von Kf6 geführt hat – nicht zu tun.

Im Umgang mit Kf4 bekräftigt die Erzieherin jedoch deren Abweichung von der Ordnung, indem sie sie aus dem Kreis der Kinder auf ihren Schoß nimmt. Damit wird nun auch der propositionale Gehalt des Handelns der Erzieherin näher bestimmbar: Es geht nicht (alleine) um die Erziehung zum Schlangestehen, sondern (auch) darum, eine Ordnung insgesamt sicherzustellen, selbst wenn es dadurch nötig wird, jemanden aus der Ordnung herauszuholen. Schließlich wird von Kf4 nicht erwartet, dass sie sich eigenständig an die Regeln des Schlangestehens hält. Auch nimmt die Erzieherin die Situation nicht zum Anlass, Kf4, die offensichtlich das jüngste Kind der Gruppe ist, das Erlernen der Regeln zuzumuten. Vielmehr hat ihr Handeln zur Folge, dass Kf4 nicht länger durch ihr Herumstehen neben der Schlange die von den (anderen) Kindern erwartete Ordnung konterkariert.

Interessant ist an dieser Stelle, dass trotz der Orientierungszumutung gegenüber Kf7, die ja auf der Ebene der Handlungsorientierungen auf eine Opposition verweist, diese als Erziehung nur durch die sie überlagernde Komplementarität jener Orientierungen funktioniert, in denen die Erzieherin von der Erziehungsbedürftigkeit der Kinder ausgeht und diese die Erzieherin als erziehungsberechtigt behandeln. Diese Komplementarität der Rollenorientierungen findet sich auch in der vorangegangenen Interaktion mit Km1, die aber weniger durch konfrontative denn durch einen katalysierenden, d.h. bestärkenden Turn der Erzieherin gekennzeichnet ist. Damit deutet sich an, dass Erziehung – ähnlich wie das Unterrichten – nicht stets auf derselben, sondern auf unterschiedlichen Abfolgen von Turns aufbaut, die es zu identifizieren gilt. Unsere ersten Analysen mit Hilfe des erweiterten Begriffsinventars deuten darauf hin, dass einerseits die formalisierte Kommunikation die asymmetrischen, komplementär strukturierten pädagogischen Interaktionen zusammenhalten, und dass andererseits (gleichzeitig) insbesondere mit *retrograd relevanzierenden Turns* Orientierungsdifferenzen zur Geltung gebracht werden.

6. Ausblick

Vor dem Hintergrund unserer wachsenden empirischen Forschungserfahrung gehen wir davon aus, dass mit der Kombination von Gesprächsanalyse und konversationsanalytisch geschulter Interaktionsanalyse das Ineinander kommunikativer und konjunktiver Aspekte pädagogischer Interaktionen rekonstruiert werden kann. Die Rekonstruktion für die in diese Interaktion involvierten Habitus der Pädagog*innen und Kinder/Schüler*innen einerseits und die Interpretation der Interaktionsdynamik und -ordnung andererseits verstehen wir nicht nur nicht als Gegensätze, sondern als einander bedingende Elemente der dokumentarischen Videografieinterpretation von pädagogischen Interaktionen.

Wie gezeigt, können auch in nicht-selbstläufigen Gesprächen Orientierungsrahmen rekonstruiert werden. Dabei erweist sich die Analyse der Interaktionen auf der Basis von Videografien als hilfreich, da sich die habituellen Orientierungen der Beteiligten auf der Ebene des Performativen (Körper, Gesten, Bewegungen, verbale Interaktionsbeiträge) dokumentieren. Zugleich hilft die – konversationsanalytisch angeleitete – präzise Charakterisierung der einzelnen Turns und ihres Bezugs aufeinander, um unterschiedliche Formen des Erziehens und Unterrichtens zu erfassen und ihren Zusammenhang mit den Habitus der Pädagog*innen bzw. der Kinder/Schüler*innen zu rekonstruieren. Denn soweit die Art und Weise, wie die Pädagog*innen und die Kinder/Schüler*innen miteinander interagieren, wie sie also sich in ihren Turns aufeinander beziehen, habitualisiert ist, ist auch dies – selbst unter den Bedingungen der asymmetrischen Rollenbeziehung – Teil ihres jeweiligen Habitus.

Zwar ist es richtig, dass die Konversationsanalyse, wie Bohnsack (2014, S. 123) anmerkt, „aufgrund ihrer Bindung an formale Strukturen keinen Zugang zu tiefer gehenden semantischen Gehalten“ findet. Wo die Konversationsanalyse jedoch – wie wir dies hier gezeigt haben – dazu genutzt wird, den Modus operandi von Praktiken (etwa von pädagogischen Interaktionen) umfassender zu rekonstruieren, ist die Kategorisierung der Turns, die wir durch sie angeregt entwickelt haben, indes eine wichtige Ergänzung für die reflektierende Interpretation. Denn mit der Ergänzung um Analysekatégorien zur Einordnung formaler Strukturen wird die reflektierende Interpretation solchen Interaktionen besser gerecht, die vorrangig durch kommunikative Normen und Regeln zusammengehalten werden. Gerade wenn Forschungsprojekte audioaufgezeichnete oder videografierte Alltagskommunikation zum Gegenstand der dokumentarischen Interpretation machen, ist dies besonders relevant, da der Alltag nicht nur in der Schule oder in Erziehungssituationen, sondern generell sehr häufig auf der Ebene der kommunikativen Verständigung funktioniert. Es zeigt sich, dass die dokumentarische Interpretation, die zur Rekonstruktion kommunikativer Interaktionen auf das bisher (noch) nicht genutzte

Begriffsinventar der Konversationsanalyse zurückgreift, die Orientierungsrahmen der Beteiligten zu rekonstruieren vermag, auch wenn diese in kommunikativen Interaktionen aktualisiert werden. Schließlich wird die implizite Struktur der formalisierten Interaktion empirisch zugänglich. Geht man davon aus, dass kommunikative Normen und Erwartungserwartungen auf der kommunikativen Ebene konjunktive bzw. interaktive Erfahrungsräume konstituieren, innerhalb derer Umgangsweisen mit der Spannung von Norm, Identität und Habitus (Bohnsack 2017) wie beispielsweise das „Schüler-Sein“ habitualisiert werden, eröffnet die von uns vorgeschlagene Erweiterung der dokumentarischen Interpretation die Möglichkeit, diese institutions- und organisationspezifischen sozialen Konstellationen empirisch zu rekonstruieren und in die Typenbildung einzubeziehen (vgl. Asbrand und Martens 2018, S. 227ff.).

Ob und inwieweit die durch Orientierungsunterschiede geprägten komplexen Interaktionen nur durch ihre organisatorische und institutionelle Rahmung auf Dauer gestellt werden, oder ob sich hier zudem neue Habitualisierungen etabliert haben, die der Ausgangspunkt für die Entstehung neuer konjunktiver Erfahrungsräume⁸ sein können, betrachten wir dabei als empirische Frage, für deren Beantwortung sich der hier erstmals in dieser Form vorgestellte Ansatz innerhalb der Dokumentarischen Methode besonders gut eignet. Mit unserem Vorschlag, die dokumentarische Interpretation von pädagogischen Interaktionen, um konversationsanalytische Kategorien zu ergänzen, betreten wir Neuland und verstehen unsere Arbeit als *work in progress*. Auch das hier vorgestellte Kategoriensystem zur Analyse der Organisation pädagogischer Interaktionen begreifen wir als noch nicht abgeschlossen. Wir erwarten weitere spannende Ergebnisse in der zukünftigen vertieften Analyse von pädagogischen Interaktionen in Schule und Kindertagesstätte sowie in anderen pädagogischen Feldern.

8 Z.B. „Unterrichtsmilieu“ (Wagner-Willi und Sturm 2012), „Organisationsmilieu“ (Nohl 2006, S. 195) oder „Milieu zweiter Ordnung, das einen modus operandi des Miteinanders konstituiert“ (Mensing und Vogd 2013, S. 322).

Literatur

- Asbrand, B., & Martens, M. (2018). Dokumentarische Unterrichtsforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Asbrand, B., & Martens, M. (2020). Erziehung in Lehrer-Schüler-Interaktionen: Perspektiven der dokumentarischen Unterrichtsforschung. In A.-M. Nohl (Hrsg.), Rekonstruktive Erziehungsforschung (S. 215-238). Wiesbaden: Springer VS.
- Bergmann, J. R. (1981). Ethnomethodologische Konversationsanalyse. In: P. Schröder & H. Steger (Hrsg.), Dialogforschung. Jahrbuch 1980 des Instituts für deutsche Sprache (S. 9–51). Düsseldorf: Schwann.
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. In R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung (S. 225–252). Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2014). Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden (9. überarb. und erw. Aufl.). Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Breidenstein, G. (2006). Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob. Wiesbaden: VS Verlag.
- Caruso, M. (2016). Erwachsene(r)/Kind als Leitdifferenz. Zur Entstehung der modernen Unterrichtsordnung für die Massen im 19. Jahrhundert. In C. Groppe (Hrsg.), Bildung und Differenz (S. 65–91). Wiesbaden: Springer VS.
- Cazden, C. (1988). Classroom discourse. The language of learning. Portsmouth: Heinemann.
- Foucault, M. (1977). Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Helsper, W., & Hummrich, M. (2009). Lehrer-Schüler-Beziehung. In K. Lenz & F. Nestmann (Hrsg.), Handbuch Persönliche Beziehungen (S. 605–630). Weinheim: Juventa.
- Jackson, P. W. (1973). Die Welt des Schülers. In W. Edelstein & D. Hopf (Hrsg.), Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule (S. 13–27). Stuttgart: Klett Verlag.
- Jewitt, C., Bezemer, J., & O'Halloran, K. (2016). Introducing Multimodality. London u. New York: Routledge.
- Kade, J., & Seitter, W. (2003). Von der Wissensvermittlung zur pädagogischen Kommunikation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(4), 602–617.
- Kalthoff, H. (1995). Die Erzeugung von Wissen. Zur Fabrikation von Antworten im Schulunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 41(6), 925–939.
- Lenzen, D., & Luhmann, N. (1997). Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem: Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan's Learning Lessons Reconsidered: On the Differences Between the Naturalistic and Critical Analysis of Classroom Discourse. *American Educational Research Journal* 40(1), 239–280.
- Mannheim, K. (1964). *Wissenssoziologie*. Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Martens, M. (2015). Differenz und Passung. Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. *Zeitschrift für qualitative Forschung* 16(2), 211–230.
- Martens, M. (2018). Individualisieren als unterrichtliche Praxis. In M. Proske & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompodium qualitative Unterrichtsforschung. Unterricht beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 207–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Martens, M. (2020). Heterogenität aus Sicht von Schüler*innen: Empirische Befunde zum individualisierten Unterricht in der Sekundarstufe. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Vielfalt in Schule und Unterricht. Konzepte und Debatten im Zeichen der Heterogenität*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Martens, M., & Asbrand, B. (2017). Passungsverhältnisse: Methodologische und theoretische Reflexionen zur Interaktionsorganisation des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(1), S. 72–90.
- Mazeland, H. (1983). Sprecherwechsel in der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Arbeiten* (S. 77–102). Tübingen: Narr.
- McHoul, A. W. (1978). The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. *Language in Society* 7(2), 183–213.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons: Social Organization in the Classroom*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1978). Structuring School Structure. *Harvard Educational Review* 48(1), 311–338.
- Mensching, A., & Vogd, W. (2013). Mit der dokumentarischen Methode im Gepäck auf der Suche nach dem Konjunktiven der Organisation. In P. Loos, A.-M. Nohl, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode. Grundlagen – Entwicklungen – Anwendungen* (S. 320–336). Opladen: Barbara Budrich.
- Nohl, A.-M. (2006). *Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nohl, A.-M. (2018). Zur intentionalen Struktur des Erziehens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 64(1), 121–138.
- Nohl, A.-M. (2020): Erziehung zur Interaktion – eine produktive Herausforderung für Analysen mittels der Dokumentarischen Methode. In: Ders. (Hrsg.): *Rekonstruktive Erziehungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 238–291.
- Petersen, D. (2015). *Anpassungsleistungen und Konstruktionsprozesse beim Grundschulübergang*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung*. 4. erw. Auflage München: Oldenbourg Verlag.

- Rehbock, H. (1981). Nebenkommunikationen im Unterricht: Funktionen, Wirkungen, Wertungen. In J. Baurmann, D. Cherubim & H. Rehbock (Hrsg.), *Neben-Kommunikationen. Beobachtungen und Analysen zum nichtoffiziellen Schülerverhalten innerhalb und außerhalb des Unterrichts* (S. 35–89). Braunschweig: Westermann.
- Sacks, H., Schegloff, E., & Jefferson G. (1974). A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation. *Language* 50, 696–735.
- Schütze, F. (1980). Interaktionspostulate. am Beispiel literarischer Texte (Dostojewski, Kafka, Handke u.a.) In E.W.B. Hess-Lüttich (Hrsg.), *Literatur und Konversation. Sprachsoziologie und Pragmatik in der Literaturwissenschaft* (S. 72–94). Wiesbaden: Athenaion.
- Streeck, J. (1983). Lehrerwelten – Kinderwelten. Zur vergleichenden Ethnographie von Lernkommunikation innerhalb und außerhalb der Schule. In K. Ehlich & J. Rehbein (Hrsg.), *Kommunikation in Schule und Hochschule. Linguistische und ethnomethodologische Arbeiten* (S. 203–214). Tübingen: Narr.
- Turner, R. (1976). Utterance Positioning as an Interactional Resource. *Semiotica* 17(3), 233–254.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung. Eine Brücke*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Wagner-Willi, M., & Sturm, T. (2012). Inklusion und Milieus in schulischen Organisationen. *Zeitschrift für Inklusion-online.net* 4.